

Keller-Schneider, Manuela; Hericks, Uwe  
**Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 2, S. 301-317*



Quellenangabe/ Reference:

Keller-Schneider, Manuela; Hericks, Uwe: Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 2, S. 301-317 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-169854 - DOI: 10.25656/01:16985

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-169854>

<https://doi.org/10.25656/01:16985>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung

Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks

**Zusammenfassung** Der Berufseinstieg stellt Anforderungen, auf die im Rahmen einer Ausbildung strukturbedingt nur begrenzt vorbereitet werden kann. Individuelle Entwicklungsschritte sowie institutionelle Begleitangebote sind erforderlich, damit neu in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigende Lehrpersonen die Berufseinstiegsphase meistern. Der Berufseinstieg stellt damit eine Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung dar. Gestützt auf Befunde einer aktuellen Studie zur subjektiven Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen durch Berufseinsteigende werden Ressourcen- und Entwicklungsbereiche aufgezeigt und Folgerungen für eine institutionell getragene Berufseinführung abgeleitet.

**Schlagwörter** Berufseinstieg – Berufseinführung – Aus- und Weiterbildung – Ressourcen- und Entwicklungsbereiche

### Professionalization of teachers – Job entry as a hinge between initial teacher education and professional development

**Abstract** Initial teacher education prepares teachers for their job entry as beginning teachers who are fully responsible for their professional actions. However, owing to the complexity and the dynamics of the situation at school, beginning teachers face the challenge of coping with new demands. Induction programs as a first part of professional development support beginning teachers in their professionalization. Based on findings of a study on beginning teachers' perception of job demands, the article identifies domains of resources and domains of challenges and derives conclusions for induction programs.

**Keywords** job entry – induction program – teacher education – professional development – job demands – resources for professionalization

Die Anforderungen, die an Lehrpersonen gestellt werden, verändern sich im Laufe ihrer Berufsbiografie. Lehrpersonen sind deshalb nicht nur gefordert, ihre Professionalität aufzubauen, sondern sie müssen diese auch weiterentwickeln und erhalten, um die sich verändernden beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Gemäss Terhart (2001, S. 56) stellt Professionalität ein *berufsbiografisches* Entwicklungsproblem dar, dessen Bearbeitung ein Berufsleben lang andauert. Die Anforderungen konstellieren sich aufgrund der Differenz zwischen Lehren und Lernen (Prange, 2000) und der Kontingenz beruflichen Handelns (Combe, 2015) in einem sich wandelnden Feld situationsspezifisch immer wieder neu. Mitbedingt durch den gesellschaftlichen Wandel, die damit einhergehenden reformbedingten Veränderungen im Bildungswesen und sich

weiterentwickelnde individuelle Ziele sind Lehrpersonen gefordert, sich mit der Berufsidentität sowie der eigenen Professionalisierung auseinanderzusetzen und die Berufslaufbahn aktiv zu gestalten. *Lehrerinsein* oder *Lehrersein* ist damit nicht nur eine Frage von *Lehrerinwerden* bzw. *Lehrerwerden*, sondern auch von *Lehrerinbleiben* bzw. *Lehrerbleiben*.

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Professionalisierung von Lehrpersonen und legt den Fokus auf die Phase des Berufseinstiegs, der als Gelenkstelle an eine Ausbildung anschliesst und fliessend in die Weiterbildung übergeht. In der Einleitung (Abschnitt 1) wird geschildert, was dieser Wechsel für berufseinsteigende Lehrpersonen bedeuten kann, illustriert mit Zitaten aus einer Studie zum Berufseinstieg. Es folgen Ausführungen zu Merkmalen der Phasen «Ausbildung», «Einstieg» und «Weiterbildung» (Abschnitt 2) und zu Modellen der Berufseinführung (Abschnitt 3) sowie ein Rückblick auf Forschungen zum Berufseinstieg (Abschnitt 4). Den vorgestellten Modellen der Berufseinführung und den referierten Studien zum Berufseinstieg liegt ein je spezifisches Verständnis von Professionalisierung zugrunde, das sich im Laufe der Zeit gewandelt hat. In der gegenwärtigen einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz stehen Ansätze im Vordergrund, die zusammengefasst einem Angebots-Nutzungs-Modell folgen und eine Verbindung von Theorie und Praxis anstreben. Professionalisierung wird als aktiver Prozess verstanden; die Auseinandersetzung mit Anforderungen ist für die weitere Professionalisierung von Bedeutung. Dass die subjektive Wahrnehmung die Auseinandersetzung mit Anforderungen mitbestimmt, wird anhand des stress- und ressourcentheoretisch begründeten Rahmenmodells der Anforderungswahrnehmung ausgeführt (Abschnitt 5). Ergebnisse unserer auf diesen Zugang gestützten Studie (Abschnitt 6) geben einen Einblick, der aufzeigt, wie Berufseinsteigende berufliche Anforderungen wahrnehmen und mit welchen Anforderungen sie sich auseinandersetzen. Der Beitrag schliesst mit aus unterschiedlichen Perspektiven abgeleiteten Folgerungen für den Berufseinstieg von Lehrpersonen (Abschnitt 7).

## 1 Einleitung

Eine *Ausbildung* legt Grundlagen, um den Einstieg in den Beruf zu ermöglichen, doch Weiterlernen ist erforderlich, um im Beruf anzukommen. Der Aufbau von Professionalität kann nicht mit einem «einmaligen Volltanken an der Tankstelle Hochschule» erfolgen, sondern «vollzieht sich in einem spiralförmigen Prozess mit Schleifen und Wiederholungen auf unterschiedlichen Niveaus» (Henecka & Lipowsky, 2002, S. 263 f.). Im Kontinuum der Professionalisierung stellt der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einen einmaligen Schritt im beruflichen Werdegang dar. Bedingt durch die erweiterte Reichweite der Aufgaben und die Eigenverantwortlichkeit des beruflichen Handelns stellen sich im Berufseinstieg Anforderungen in einer neuen Komplexität. Weiterlernen im Beruf ist angesagt, wie das folgende Zitat aus einer Supervisionssitzung mit Berufseinsteigenden illustriert, das aus dem Datenmaterial der

Studie «EABest» von Keller-Schneider (2010) zur Identifikation von Berufsanforderungen aus der Perspektive von Lehrpersonen stammt:

Endlich kann ich selber bestimmen, wie ich eine Klasse unterrichten und führen möchte! – Aber nun muss ich auch selber wissen, wie ich das tun will ... Die tausend Dinge, die ich beachten muss und dabei noch ruhig das Ganze überblicken soll, strapazieren mich arg. (Barbara Binder, 2008, in Keller-Schneider, 2010, S. 13)

Der Berufsstart ist von einer sprunghaft ansteigenden Komplexität von gleichzeitig zu meisternden beruflichen Aufgaben geprägt. Eine Ausbildung kann diese Komplexität und die Dynamik der beruflichen Anforderungen strukturbedingt nur begrenzt vorwegnehmen, trotz in die Ausbildung integrierter Praktika (Allen & Wright, 2014) mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Bach, 2013; Gröschner et al., 2015), die zur Vorbereitung auf die Berufstätigkeit beitragen (Meyer & Kiel, 2013). Die zukünftige Realität kann nicht simuliert (Veenman, 1984, S. 176) und nur begrenzt in der Ausbildung erfahrbar gemacht werden. Beim Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit werden das subjektive Kompetenzerleben und die eigene Belastbarkeit irritiert, wie das zweite Zitat aus derselben Studie zeigt:

Ich habe in der Ausbildung ja sehr viel gelernt und sehr viel gearbeitet – doch so viel wie in den letzten drei Monaten noch nie! Ich wusste nicht, dass das möglich ist und erst noch Freude bereitet. (Nora Maag, November 2004, erstes Dienstjahr, in Keller-Schneider, 2010, S. 13)

Der Berufseinstieg stellt Anforderungen, die es in dieser einmalig zu bewältigenden Berufsphase als Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten und zu meistern gilt, um im Beruf anzukommen (Keller-Schneider & Hericks, 2014).

## 2 Berufseinstieg – zwischen Aus- und Weiterbildung

Wissen und Können stehen im Zentrum des beruflichen Handelns von Lehrpersonen (Blömeke et al., 2014; Krauss & Bruckmaier, 2014; Neuweg, 2014), wobei biografisch und sozialisationsbedingt erworbene Überzeugungen den Rahmen bilden und damit als habituell verankerte Orientierungen mitbestimmen, inwieweit Impulse aufgenommen bzw. Anforderungen als Herausforderungen angenommen und bearbeitet werden (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Fives & Buehl, 2012; Keller-Schneider, 2017; Reusser & Pauli, 2014). Im Rahmen der *Ausbildung* wird Professionswissen vermittelt, das sich, dem Verständnis von Shulman (1986) und Bromme (1992) entsprechend, in die zentralen Bereiche des pädagogisch-psychologischen Wissens, des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens gliedern lässt. In der Auseinandersetzung mit Anforderungen werden Erkenntnisse in die subjektiven Wissensstrukturen integriert (Neuweg, 2014), die in der Bewältigung spezifischer Situationen zum Tragen kommen. Eine intensive Auseinandersetzung ist erforderlich, damit das erworbene Wissen auch dem Handlungsdruck in konkreten Situationen standhalten kann (Wahl, 1991). Im



Rahmen einer Ausbildung werden Wissen und Kompetenzen standardbezogen geprüft (Frey, 2014; Oser & Oelkers, 2001), um die Berechtigung für die Berufsausübung für die entsprechende Zielstufe zu erlangen. Individueller Spielraum besteht insbesondere bei der Wahl des Studiengangs bzw. der Zielstufe, auf welche die Ausbildung hinführt. Allen Ausbildungsgängen gemeinsam ist, dass sie zu einer Berufsberechtigung führen, womit die Grundausbildung mit einer Qualifikation abgeschlossen ist.

Der *Übergang* in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit ist durch *zwei* institutionalisierte, von der angehenden Lehrperson jedoch aktiv zu vollziehende Schritte gekennzeichnet: durch den *Abschluss der Ausbildung* und durch den *Einstieg in die Berufsarbeit*. Dieser Übergang kann individuell verschieden angegangen werden (Lipowsky, 2003). Mit dem Einstieg in die eigenverantwortliche Berufsarbeit beginnt auch die Phase der *Weiterbildung*, welche einen breiten Fächer von Möglichkeiten bietet. Diese unterscheiden sich nicht nur durch inhaltliche Schwerpunktsetzungen, sondern auch durch ihre Dauer und die Art der Qualifikation. Im Rahmen von reformbedingten Vorgaben und kantonalen Regelungen für die Weiterbildung ist es weitgehend der Entscheidung der Lehrpersonen überlassen, sich über die schulinterne Weiterbildung hinaus weiterzubilden, Schwerpunkte zu setzen und weitere Qualifikationen zu erwerben. Erfahrungen und Weiterbildungen in der Phase des Berufseinstiegs können dabei nicht nur für den Verbleib im Beruf (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Stokking, Leenders, de Jong & van Tartwijk, 2003) und die weitere Professionalisierung (Vögeli-Mantovani, 2011), sondern auch für das Weiterbildungsverhalten von Bedeutung sein (Herzog & Munz, 2010), das individuell deutlich variiert (Behr, 2017). Die Berufseinstiegsphase kann somit als *Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung* gefasst werden (vgl. Abbildung 1), die als einmaliger Schritt, von berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet (Keller-Schneider & Hericks, 2014), eine erste Phase der Weiterbildung darstellt und sich über spezifische Weiterbildungsbedürfnisse charakterisieren lässt. Diesen wird an den pädagogischen Hochschulen der Schweiz mit Angeboten der *Berufseinführung* entsprochen.

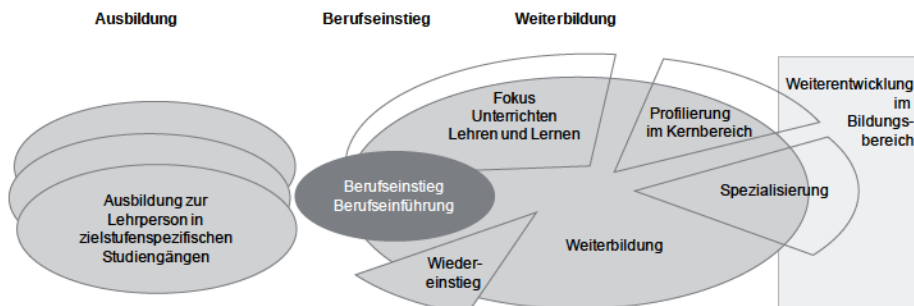


Abbildung 1: Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung (nach Lauper, Tschopp, Hasler & Keller-Schneider, 2017).

### 3 Modelle der Berufseinführung

Der Einstieg in die Berufsarbeit ist von Herausforderungen gekennzeichnet, die es zu bewältigen gilt, denn Wissen kann nicht direkt in Handlung überführt werden (Gruber & Renkl, 2000). In Angeboten der Berufseinführung werden berufsphasenspezifische Schwerpunkte gesetzt, wobei diese je nach Verständnis dieser Phase und des damit einhergehenden Bedarfs variieren. In der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird diesem Übergang seit den 1970er-Jahren Beachtung geschenkt. Im LEMO-Bericht («Lehrerbildung von morgen», Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975) erscheint der Berufseinstieg erstmals als eigene Phase, welche für die Berufstätigkeit von Lehrpersonen von Bedeutung ist. Um Berufseinsteigende in dieser sensiblen Phase zu begleiten und dadurch der in der damaligen Zeit hohen Ausstiegsquote<sup>1</sup> zu begegnen, wurden institutionell verankerte Angebote zur Berufseinführung entwickelt. In den implementierten Modellen der Berufseinführung, die im EDK-Bericht 40A systematisiert wurden (Schneuwly, 1996), zeigt sich ein Wandel der Zugänge und Schwerpunktsetzungen, welche auf ein je spezifisches Verständnis dieser Phase hinweisen.

Stand in früheren Modellen die *Einsozialisation* von «Junglehrpersonen»<sup>2</sup> im Vordergrund, so folgten Modelle, welche auf eine *Unterstützung* von Berufseinsteigenden setzten oder mit parallel zur Berufstätigkeit bereitgestellten Weiterbildungsangeboten für eine *Verlängerung der Ausbildung* standen. Derzeitige Modelle der Berufseinführung beabsichtigen eine Weiterführung der *Professionalisierung* von eigenverantwortlich tätigen Lehrpersonen mit berufsphasenspezifischen Bedürfnissen. Die Angebote umfassen schulinterne und schulexterne Begleit- und Weiterbildungs- sowie Supervisionsangebote. Die im Zuge der Gründung von pädagogischen Hochschulen in der Schweiz neu konzipierten Berufseinführungen sind von der Ausbildung abgelöst in der Weiterbildung verortet und beabsichtigen, die neu in den Beruf einsteigenden Lehrpersonen in dieser Phase bedarfsbezogen zu begleiten und als erste Phase der Weiterbildung einen professionalisierungsfördernden Zugang zur eigenen Professionalisierung zu stärken.

### 4 Forschung zum Berufseinstieg

Seit den 1970er-Jahren wird die Phase des Berufseinstiegs auch beforscht. Unter dem Begriff der «Konstanzer Wanne» wurde die Studie von Müller-Fohrbrodt, Cloetta und Dann (1978) bekannt, die beim Berufseinstieg einen Rückgang der im Rahmen der

<sup>1</sup> Gemäss dem Schweizer Bildungsbericht der SKBF (2010, basierend auf OECD, 2005, und Müller Kucera & Stauffer, 2003, S. 71 f.) hat sich die Fluktuationsrate von 5 bis 10% anderen Berufsgruppen in der Schweiz angeglichen.

<sup>2</sup> Die sogenannte «Junglehrerphase» wurde mit einer Prüfung der Berufsfähigkeit und dem Erlangen des Wahlbarkeitszeugnisses abgeschlossen; diese Phase wurde im Zusammenhang mit der Aufhebung der Lehrpersonenwahl abgeschafft, im Kanton Zürich im Jahre 1995.

Ausbildung erworbenen liberaleren Einstellungen bezüglich Erziehungspraktiken identifiziert hatte – dies zugunsten der ursprünglichen, in die Ausbildung eingebrachten konservativen Einstellungen. Dieser Rückgang wurde dem «*Praxischock*» zugeschrieben, der als Ausdruck einer Überforderung beim Berufseinstieg verwendet wurde. Der Begriff hält sich nach wie vor, trotz Reformen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und aktueller Befunde, die belegen, dass angehende Lehrpersonen im Rahmen der Ausbildung Kompetenzen erwerben (Baer, Kocher, Wyss, Guldemann, Larcher & Dörr, 2011; Keller-Schneider, 2016a) und sich auch beim Übergang in die eigenverantwortliche Berufsarbeit als kompetent erleben, wenngleich dieses Kompetenzerleben rückblickend geringer eingeschätzt wird als es im Berufseinstieg erlebt wurde (Keller-Schneider, 2014).

Fuller und Brown (1975) untersuchten in einer berufsbiografischen Studie, worauf Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit richten («focus of concern»). Sie identifizierten drei Phasen unterschiedlicher Fokussierungen. In der ersten Phase steht das eigene Handeln als Lehrperson im Zentrum, in der zweiten Phase der Unterricht und in der dritten Phase werden die Schülerinnen und Schüler fokussiert. Aus der Perspektive der heutigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz betrachtet und gestützt auf Befunde zum Berufseinstieg von schweizerischen Lehrpersonen (Keller-Schneider, 2010; vgl. auch Abbildung 3) könnte man sagen, dass sich der «focus of concern» im Berufseinstieg auf die Schülerinnen und Schüler richtet; dieser Theorie folgend werden die ersten beiden Phasen in der Ausbildung durchlaufen. In Studien der 1980er-Jahre rückten *Anfangsschwierigkeiten* in den Fokus der Aufmerksamkeit (Hirsch, 1990; Veenman, 1984), wobei insbesondere Veenman (1984, S. 176) diese nicht als Defizit der Ausbildung bezeichnete, sondern als Merkmal des Übergangs. Zunehmend wurde anerkannt, dass der Berufseinstieg eine eigene Phase in der Berufsbiografie von Lehrpersonen darstellt (vgl. Hirsch, 1990; Huberman, 1989; Terhart, Czerwinka, Ehrlich, Jordan & Schmidt, 1994) und sich durch spezifische Bedürfnisse charakterisieren lässt (Keller-Schneider & Hericks, 2014).

Aktuelle Studien der Professionsforschung zur *Professionalisierung* von Lehrpersonen im Berufseinstieg fokussieren unter Berücksichtigung von individuellen und kontextuellen Faktoren auf Prozesse der Wahrnehmung und Bearbeitung von Anforderungen, die sich berufsphasenspezifisch als Entwicklungsaufgaben stellen. In den Studien von Hericks (2006) und Keller-Schneider (2010) wurden theoretisch begründete und empirisch identifizierte Entwicklungsaufgaben (EA) beschrieben, die sich den Berufseinstiegenden stellen und berufliche Anforderungen in vier Bereiche bündeln: Die *identitätsstiftende Rollenfindung* (EA1) umschreibt die Anforderungen, eine berufliche Identität aufzubauen und die Rolle als eigenverantwortlich handelnde Lehrperson einzunehmen. Die Anforderung der *adressatenbezogenen Vermittlung* (EA2) erfordert eine Erweiterung der Perspektive auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie auf deren individuell angemessene Förderung. Anforderungen der *aner kennenden Klassenführung* (EA3) fokussieren auf die vorausschauende Gestaltung einer Lern- und Arbeitskultur

und auf die Sicherung eines geordneten Unterrichtsablaufes. Des Weiteren sind neu in den Beruf einsteigende Lehrpersonen gefordert, die Anforderungen der *mitgestaltenden Kooperation in der Institution «Schule»* (EA4) wahrzunehmen, sich zu positionieren und sich mitgestaltend und mitverantwortend ins Kollegium einzubringen. Diese Entwicklungsaufgaben spiegeln sich in der täglichen Arbeit, insbesondere im Unterricht, wodurch eine kontinuierliche Auseinandersetzung damit erfolgt (Keller-Schneider & Hericks, 2014, S. 397).

In der Entwicklung der Berufseinführungsangebote in den letzten rund fünfzig Jahren zeigt sich ein Wandel des Verständnisses von Berufseinstieg, weg von einer auf die Kompensation von Defiziten ausgerichteten Phase hin zu einer die weiterführende Professionalisierung von Lehrpersonen initiiierenden Phase, in welcher Berufseinsteigende als vollwertig ausgebildete Lehrpersonen mit spezifischen Bedürfnissen anerkannt werden. Doch Professionalisierung erfolgt nicht von selbst, sondern erfordert eine Auseinandersetzung mit situativ sich stellenden Anforderungen, was im folgenden Abschnitt ausgeführt wird.

## 5 Professionalisierung als aktiver Prozess

In der Professionsforschung wird Professionalisierung als aktiver Prozess verstanden, der ein Sicheinlassen auf Anforderungen erfordert, denn Erfahrungen werden nicht einfach gemacht, sondern müssen gesammelt, d.h. aktiv erworben werden (Combe, 2005). Im Rahmen einer Ausbildung wird Professionswissen vermittelt, um den Erwerb von professionsrelevanten Kompetenzen zu ermöglichen. Lernende sind gefordert, sich mit objektivem Wissen auseinanderzusetzen und dieses in die subjektiven Wissensstrukturen zu integrieren, d.h. mit bisherigen Kenntnissen und Erfahrungen zu verknüpfen. Die Auseinandersetzung mit herausfordernden Anforderungen und die daraus hervorgehenden Erkenntnisse führen zu einer Integration von Wissen und damit zu einer Transformation der subjektiven Wissensstrukturen (Neuweg, 2014), die sich über ein Verdichten und Vernetzen von Wissensfacetten beschreiben lässt (Berliner, 2001; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Keller-Schneider, 2010, 2015; Neuweg, 2004). Ursprünglich objektives, explizites Wissen wird aufgrund einer intensiven und beanspruchenden Auseinandersetzung in subjektive Strukturen integriert (Keller-Schneider, 2016b) und in spezifischen Situationen des Schulfeldes handlungswirksam. Professionalisierung von Lehrpersonen vollzieht sich somit nicht nur in einem Aufbau von Wissen, sondern auch in einer Transformation der latenten Wissensstrukturen. In der einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz (Neuweg, 2013) wird der Verknüpfung von Theorie und Praxis (Mandl & Gerstenmaier, 2000), d.h. von allgemeinem und spezifischem Wissen, ein starkes Gewicht beigemessen (vgl. exemplarisch Keller-Schneider, 2016c), was mit einer Integration von Erkenntnissen und einer Transformation des bisherigen Wissens einhergeht.



Der Novizen-Experten-Forschung entsprechend (Berliner, 2001; Krauss & Bruckmaier, 2014; Schvaneweldt et al., 1985) treten Novizinnen und Novizen mit einem eher regelgeleiteten Wissen in die Berufsarbeit ein. In der Konfrontation mit sich ereignenden Anforderungen sind sie gefordert, dieses regelgeleitete Wissen auf die konkreten Erfordernisse hin anzupassen und es zu übergeordneten Richtlinien und Handlungsplänen weiterzuentwickeln. In diesem Prozess entstehen Verknüpfungen und Vernetzungen von Einzelanforderungen, die über Synergiebildungen Ähnlichkeiten zwischen spezifischen Situationen erkennen lassen und damit Bündelungen von Anforderungen ermöglichen (vgl. Keller-Schneider, 2010, 2015). Daher unterscheiden sich Lehrpersonen in unterschiedlichen Professionalisierungsphasen nicht nur im Ausmass ihres Wissens und der erworbenen Erfahrung, sondern insbesondere auch bezüglich der Verdichtung und der Vernetzung von Wissensfacetten. Anforderungen werden durch diesen individuellen Referenzrahmen wahrgenommen und gedeutet, wobei die Auseinandersetzung mit Anforderungen den Referenzrahmen über die Integration von Erkenntnissen kontinuierlich verändert.

Der *transaktionalen Stresstheorie* von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1984) folgend werden Anforderungen (Stressoren im weitesten Sinne) auf der Grundlage von individuellen Ressourcen wahrgenommen und gedeutet. Diese umfassen Wissen und Kompetenzen, Überzeugungen und Werte, Motive und Ziele sowie Selbstregulationsfähigkeiten, als stabil geltende Persönlichkeitsmerkmale und emotionale Grundstimmungen (vgl. dazu auch das Kompetenzkomponentenmodell von Baumert & Kunter, 2006, und die Verarbeitungstypen von Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999). Sie umfassen das breite Feld von individuellen Merkmalen, die eine Person ausmachen und mit welchen sie diesen Anforderungen gegenübertritt. Anhand von primären Einschätzungen der Wichtigkeit von Anforderungen und sekundären Einschätzungen von verfügbaren Ressourcen, die für die Bewältigung von Bedeutung sind, erfolgt eine unbewusst ablaufende Entscheidung in Bezug darauf, ob und inwieweit eine Anforderung als Herausforderung angenommen und in einer intensiven Auseinandersetzung bearbeitet wird (vgl. Abbildung 2). Werden Anforderungen als wichtig und bewältigbar wahrgenommen, so werden sie als *Herausforderungen* angenommen und in einer intensiven Auseinandersetzung bearbeitet. Daraus hervorgehende Erkenntnisse fliessen in die individuellen Ressourcen ein und verändern damit den Referenzrahmen. Als nicht relevant sowie als nicht bewältigbar eingeschätzte Anforderungen werden hingegen vermieden oder umgedeutet und sind damit für die weitere Professionalisierung nicht von Bedeutung. Routiniert bewältigbare Anforderungen ermöglichen eine Festigung, sind aber wegen einer fehlenden Auseinandersetzung für eine Weiterentwicklung der Professionalität nicht bedeutend. Der transaktionalen Stresstheorie zufolge unterstützt eine beanspruchende Auseinandersetzung die weitere Professionalisierung (Keller-Schneider, 2016b), und zwar insbesondere dann, wenn sie auch von Kompetenzerleben begleitet ist und wenn über das Zutrauen in eigene Fähigkeiten die Bereitschaft zur Auseinandersetzung unterstützt wird (Bandura, 1977). Eine aktivierende Beanspruchung (Eustress nach Selye, 1976) in der Auseinandersetzung mit herausfordernden Anforderungen führt zu Erfah-

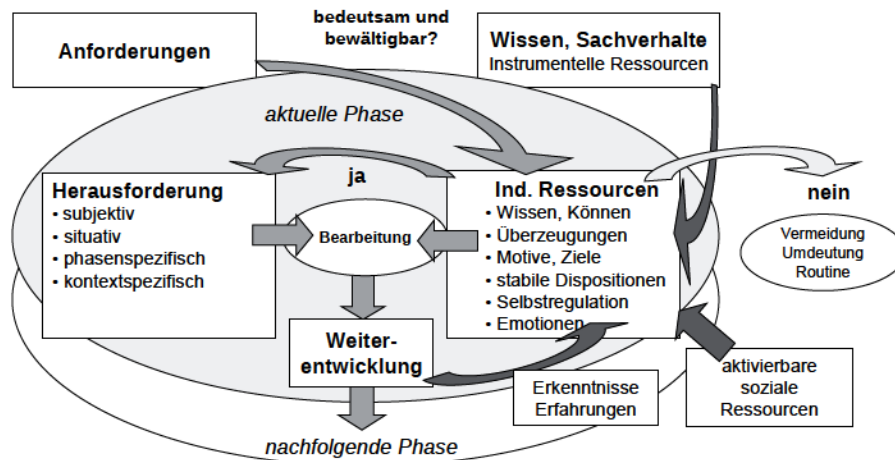


Abbildung 2: Prozessmodell der Entwicklung von Professionalität (Keller-Schneider, 2010, S. 113).

ungen, die, in die individuellen Ressourcen integriert, zur weiteren Verdichtung und Vernetzung beitragen und damit die weitere Professionalisierung unterstützen. Damit grenzt sich der in der transaktionalen Stresstheorie verankerte Beanspruchungsbegriff (als Eustress nach Selye, 1976) von jenem der Gesundheitspsychologie ab, in welcher Beanspruchung als Folge von andauernder Belastung verstanden wird (Distress nach Selye, 1976) und je nach Widerstandskräften und Resilienz zu einem Ressourcenverlust führen kann. In der Auseinandersetzung mit herausfordernden Anforderungen eine Balance zwischen ressourcenzehrenden und ressourcenaufbauenden Kräften zu finden, ist von Bedeutung, um in der Professionalisierung voranzukommen und dabei Ressourcen zu erhalten bzw. zu generieren (Buchwald & Hobfoll, 2004).

## 6 Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen – Befunde einer aktuellen Studie

In diesem Abschnitt zeigen wir auf der Basis von Daten unserer von SNF und DFG geförderten Studie KomBest («Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrpersonen»), welche Anforderungen Berufseinsteigende als Herausforderungen wahrnehmen, d.h. welche Anforderungen eine intensive Auseinandersetzung erfordern und Kräfte binden. In der Schilderung von länder- und stufenübergreifenden Befunden heben wir die Bedeutung von Kontextfaktoren hervor, während wir in den detaillierteren Ausführungen zur Wahrnehmung von schweizerischen Primarlehrpersonen darlegen, wie spezifische Anforderungen wahrgenommen werden und wie sich die Intensität der Auseinandersetzung und das subjektiv wahrgenommene Kompetenzerleben konstellieren.

Die Studie erforscht über quantitative und rekonstruktive Zugänge, wie Berufseinsteigende der Primarstufe und des Gymnasiums in Hessen (Deutschland) und im Kanton Zürich (Schweiz) berufliche Anforderungen wahrnehmen und bearbeiten, inwiefern sich stufen- und länderdifferente Ausprägungen zeigen und wie sich diese Wahrnehmung im Laufe der Berufseinstiegsphase verändert. In der quantitativen Teilstudie wurden Lehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung, beim Berufseinstieg nach rund drei Monaten eigenverantwortlicher Berufstätigkeit sowie am Ende ihres zweiten Berufsjahres mittels Fragebogen befragt. Dazu wurde das in der Vorgängerstudie entwickelte Instrument EABest (Keller-Schneider, 2010) verwendet, welches, gestützt auf die transaktionale Stresstheorie, mittels einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = «wenig» bis 6 = «sehr») subjektive Einschätzungen von Berufsanforderungen erfasst. Das theoretisch hergeleitete (Hericks, 2006) und empirisch an einer Stichprobe von zürcherischen Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I identifizierte Modell der vier beruflichen Entwicklungsaufgaben (vgl. Abschnitt 4; Keller-Schneider, 2010) konnte in den Daten der Gesamtstichprobe sowie in denjenigen der Teilstichproben repliziert werden (Fit-Werte der CFA:  $\chi^2 = 936.080$ ; RMSEA = .041; CFI = .959; TLI = .954; vgl. Keller-Schneider et al., 2017). Die vier Entwicklungsaufgaben (Faktoren zweiter Ordnung) gliedern sich in Teilbereiche (Faktoren erster Ordnung) und differenzieren damit die Entwicklungsaufgaben aus. Aufgrund der spezifischen Wahrnehmungen der Gymnasiallehrpersonen wurden im Modell, welches sich auf die Daten der Gesamtstichprobe stützt, die Anforderungen zur Elternarbeit<sup>3</sup> ausgeschlossen.

Analysen zur *Intensität der Auseinandersetzung* mit den beruflichen Entwicklungsaufgaben ergaben, dass sich die befragten zürcherischen und hessischen Primar- und Gymnasiallehrpersonen ( $N = 852$ ; Schweiz:  $n_{\text{Primar}} = 240$ ,  $n_{\text{Gymnasium}} = 114$ ; Deutschland:  $n_{\text{Primar}} = 234$ ,  $n_{\text{Gymnasium}} = 264$ ) in der Intensität der Auseinandersetzung mit Anforderungen zur Rollenfindung (EA1) nicht unterscheiden; diesen Anforderungen scheint ein länder- und stufenübergreifendes Verständnis zugrunde zu liegen. Stufenspezifische Unterschiede zeigen sich darin, dass sich Primarlehrpersonen beider Länder intensiver mit Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung (EA2) und der anerkennden Klassenführung (EA3) auseinandersetzen als Gymnasiallehrpersonen. Länderspezifische Ausprägungen zeigen sich in der Intensität der Auseinandersetzung mit Anforderungen zur mitgestaltenden Kooperation in der Institution «Schule» (EA4), wobei sich schweizerische Primar- und Gymnasiallehrpersonen in der Berufseinstiegsphase intensiver mit diesen Anforderungen auseinandersetzen als deutsche. Die stufendifferenten Befunde könnten auf ein Strukturmerkmal unterschiedlich gewichteter Aufgaben der beiden Schultypen hinweisen, die länderdifferenten auf divergierende schulkulturspezifische Auffassungen von Schule als Institution und Organisation. Anforderungen zur Planung von Unterricht erwiesen sich als mit allen beruflichen Entwicklungsaufgaben zusammenhängend, was einem Befund der Vorgängerstudie entspricht (Keller-

<sup>3</sup> Anforderungen zur Elternarbeit hatten sich in der Studie EABest mit schweizerischen Berufseinsteigenden der Primarstufe und der Sekundarstufe I als Teilbereich der Vermittlungsanforderungen erwiesen (Keller-Schneider, 2010, S. 198 f.).

Schneider, 2010, S. 221 f.). In diesen Bezügen zeigen sich bei Ausbildungsabschluss länderdifferente bzw. ausbildungsmodellspezifische Ausprägungen, die nach zwei Jahren eigenverantwortlicher Berufstätigkeit ausgeglichen sind (Keller-Schneider, Arslan, Maas & Hericks, 2017). In der Phase des Berufseinstiegs vollzieht sich ein Wandel im Verständnis von beruflichen Anforderungen und in ihren latenten Bezügen, die beim Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit von ausbildungsmodell-differenten Effekten geprägt sind und sich in der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen verlieren.

Nachfolgend führen wir nun detaillierter aus, wie intensiv sich *schweizerische Primarlehrpersonen* mit den beruflichen Anforderungen auseinandersetzen und wie gut es ihnen gelingt, diese zu bewältigen (vgl. Abbildung 3). Die höchsten Werte zeigen sich in der *Intensität der Auseinandersetzung* mit den Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung (EA2). Differenziert nach den Teilbereichen dieser Entwicklungsaufgabe liegen die höchsten Werte in denjenigen Anforderungen, welche die individuelle Wahrnehmung und die Förderung der Schülerinnen und Schüler, die Binnendifferenzierung des Unterrichts und die Elternarbeit betreffen. Diese Anforderungen sowie die Anforderungen der anerkennenden Klassenführung (EA3) und die Anforderung, den eigenen Vorstellungen entsprechend wirksam zu handeln (Teilbereich von EA1), fordern Berufseinsteigende heraus und binden ihre Kräfte. Anforderungen zur mitgestaltenden Kooperation in der Schule (EA4), insbesondere die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, folgen nach. Von vergleichsweise geringer Beanspruchung begleitet sind die Anforderungen, die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen, die Berufsrolle

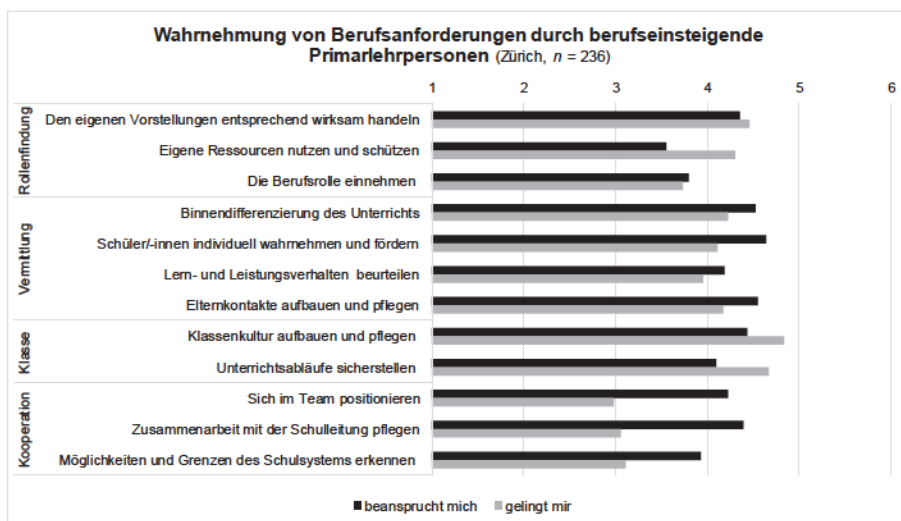


Abbildung 3: Wahrnehmung von Berufsanforderungen von Berufseinsteigenden der Primarstufe (Kanton Zürich), dargestellt über die Mittelwerte zur Intensität der Auseinandersetzung («beansprucht mich») und zum subjektiven Kompetenzerleben («gelingt mir»).



einzunehmen sowie Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems zu erkennen (Teilbereiche von EA1 und EA4).

Dem *subjektiven Kompetenzerleben* entsprechend gelingt es Berufseinsteigenden relativ gut, berufliche Anforderungen zu bewältigen, wobei Befunde aus einer Vergleichsstudie belegen, dass sich Berufseinsteigende als weniger kompetent erleben als angehende Lehrpersonen am Ende ihrer Ausbildung und erfahrene Lehrpersonen (Keller-Schneider, 2017). Die höchsten Werte zeigen sich in der anerkennenden Klassenführung (EA3). Den Berufseinsteigenden gelingt es durchschnittlich gut, eine Klassenkultur aufzubauen und diese zu pflegen sowie Unterrichtsabläufe sicherzustellen, gefolgt von den Anforderungen, den eigenen Vorstellungen entsprechend wirksam zu handeln und die eigenen Ressourcen zu nutzen und zu schützen (Teilbereiche von EA1). Letztere Fähigkeit ist gesundheitspsychologisch von Bedeutung und schützt vor Überbeanspruchung und Ressourcenverlust (Buchwald & Hobfoll, 2004; Schaarschmidt et al., 1999). Die geringsten Werte zeigen sich in den Anforderungen der mitgestaltenden Kooperation in der Schule (EA4). Aus subjektiver Perspektive gelingt es Berufseinsteigenden relativ wenig, sich im Team zu positionieren, eine Zusammenarbeit mit der Schulleitung aufzubauen sowie Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems zu erkennen.

Werden die Wahrnehmungen der Intensität der Auseinandersetzung und des Gelingens der Bearbeitung zueinander in Beziehung gesetzt und ressourcentheoretisch (Hobfoll, 1989) gedeutet, so lassen sich in den Konstellationen von hohem Kompetenzerleben bei relativ geringer Intensität der Auseinandersetzung *Ressourcenpotenziale* erkennen: Hohe Intensitäten der Auseinandersetzung bei relativ geringerem Kompetenzerleben deuten auf *Entwicklungsbereiche*. Dieser Lesart entsprechend zeigen sich Anforderungen der Klassenführung (EA3) sowie die Anforderung, eigene Ressourcen zu nutzen und zu schützen (Teilbereich von EA1), als Ressourcenpotenziale, Anforderungen der adressatenbezogenen Vermittlung (EA2) und der mitgestaltenden Kooperation in der Institution «Schule» (EA4) hingegen als Entwicklungsbereiche. In diesen Konstellationen der Wahrnehmungen lässt sich erkennen, welche Bereiche Berufseinsteigende besonders stark herausfordern und worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten. Daraus lässt sich ein berufseinstiegsspezifischer Professionalisierungsbedarf aus der Sichtweise der Betroffenen ableiten. Die Werte streuen jedoch breit, was auf interindividuelle Differenzen hinweist. Es muss somit davon ausgegangen werden, dass der Berufseinstieg auch ganz anders erlebt werden kann. Eine individuelle Betrachtung der subjektiv erlebten Anforderungen ist bedeutend, um Berufseinsteigende in diesem Übergang zu begleiten.

## 7    **Folgerungen für eine begleitete Berufseinführung**

Was bedeuten nun diese Befunde für den Berufseinstieg? Die abschliessenden Folgerungen beleuchten diese Frage aus unterschiedlichen Perspektiven. Wie zu Beginn ausgeführt erfordert der individuell gestaltbare Einstieg (Lipowsky, 2003) in die eigen-

verantwortliche Berufstätigkeit die aktive Entscheidung, sich den Anforderungen zu stellen, sich um eine Stelle zu bewerben und in die Arbeit einzusteigen. Gestützt auf ein den Anforderungen angemessenes subjektives Kompetenzerleben (Keller-Schneider, 2016a; Keller-Schneider et al., 2017) treten fertig ausgebildete Lehrpersonen in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit ein. *Berufseinsteigenden in ihrer Kompetenz zu begegnen* sowie Interesse für ihr aktuelles Wissen zu zeigen, das auch ein *Innovationspotenzial* für das Kollegium darstellt, stärkt Berufseinsteigende in ihrer herausfordernden Aufgabe.

Doch in der Gesamtheit der gleichzeitig zu meisternden Anforderungen stellen sich diese in einer neuen Komplexität, die das subjektive Kompetenzerleben von Berufseinsteigenden irritiert und eine erneute intensive Auseinandersetzung erforderlich macht. Vielfältige und frei wählbare *Angebote einer institutionalisierten Berufseinführung*, die auch den Schulen und insbesondere den Schulleitungen bekannt sind, geben den Berufseinsteigenden die Möglichkeit, sich das zu holen, was sie brauchen. *Schulinterne Angebote vor Ort* mit niederschwelligem Zugang ermöglichen es, über kurze Wege Rücksprache zu nehmen und die eigenen Vorstellungen mit erfahrenen Lehrpersonen oder mit der Schulleitung abzugleichen. *Schulexterne Angebote an der pädagogischen Hochschule* bieten – ergänzend zu den schulinternen Möglichkeiten – einen Austausch mit anderen Berufseinsteigenden sowie die Möglichkeit, zu spezifischen Themenschwerpunkten Impulse zu bekommen und das eigene Vorgehen zu reflektieren. In diesem Zusammenspiel interner und externer Angebote werden eine Verankerung vor Ort sowie eine Erweiterung der eigenen, durch den ersten Schulort geprägten Vorstellungen möglich. Normalitäten unterschiedlicher Schulen können über einen externen Austausch erkannt und ein Sichpositionieren in der eigenen Schule kann gefördert werden.

Da der Berufseinstieg individuell sehr verschieden wahrgenommen wird und die lokalen Gegebenheiten sehr unterschiedlich sein können bzw. subjektiv different wahrgenommen werden, ist nicht nur eine Palette frei wählbarer Angebote hilfreich; es braucht auch *Anlaufstellen*, die auf Begleit- und Unterstützungsmöglichkeiten hinweisen und diese erschliessen. Diesbezüglich nehmen nicht nur die Schulleitungen eine wichtige Rolle ein, sondern alle am Berufseinstieg beteiligten Akteurinnen und Akteure. *Kollegiale Begleitung* durch erfahrene Lehrpersonen am Schulort wird in der Regel sehr geschätzt, insbesondere dann, wenn sich eine gute Passung in den Sichtweisen über die Berufsrolle und die Schulführung zeigt. Zu beachten ist dabei, dass sich Berufseinsteigende und Berufserfahrene nicht nur im Ausmass an Erfahrung unterscheiden, sondern auch in der latenten Struktur ihres Wissens, das sich in einer zunehmenden Verdichtung und Vernetzung fortlaufend transformiert. Was von Erfahrenen als zusammenhängend und ineinander übergehend wahrgenommen wird, nehmen Berufseinsteigende möglicherweise als voneinander getrennte Anforderungen wahr. Aufgrund der berufsphasendifferenten Wissensstrukturen und der Bedeutung von Überzeugungen für die Wahrnehmung und die Bearbeitung von Berufsanforderungen ist eine Weitergabe von Tipps wenig hilfreich. Erfahrungen können daher nicht einfach weitergegeben bzw. über-

nommen werden. Hilfreich ist jedoch, wenn erfahrene Kolleginnen und Kollegen eigene Vorgehensweisen und Erfahrungen darlegen, Materialien zur Verfügung stellen und sich in eine kritische Auseinandersetzung einlassen. Dieses Vorgehen kann zu neuen Lösungen führen, die nicht nur für die berufseinsteigenden, sondern auch für die erfahrenen Lehrpersonen gewinnbringend sein können. Nach Befunden einer Vergleichsstudie mit Berufserfahrenen nimmt die Intensität der Auseinandersetzung mit Berufsanforderungen mit zunehmenden Berufsjahren nicht ab (Keller-Schneider, 2017). Sich intensiv mit Anforderungen auseinanderzusetzen ist auch in späteren Berufsphasen erforderlich – eine *Kooperation zwischen Lehrpersonen* mit unterschiedlicher Berufserfahrungsdauer kann somit für alle Beteiligten bereichernd und entlastend sein.

Für Berufseinsteigende ist es von Bedeutung, sich auf eine intensive Auseinandersetzung mit den sich neu stellenden Anforderungen einzulassen, d.h. anzuerkennen, dass der Berufseinstieg oft nicht glatt und reibungslos verläuft, sondern *einen nächsten Entwicklungsschritt* erfordert, wie dies die Zitate in Abschnitt 1 illustrieren. Um die eigenen Ressourcen zu erhalten und die eigenen Kompetenzen zu nutzen, ist es wichtig, den Blick auf das zu legen, was gut läuft und gelingt. Da in dieser Phase stärkende Rückmeldungen fehlen, muss diese Aufgabe nun selbst übernommen werden. Auch die *Schulleitung* nimmt im Berufseinstieg von Lehrpersonen eine wichtige Rolle ein. Sie ist einerseits gefordert, Berufseinsteigende als vollwertig ausgebildete Lehrpersonen anzuerkennen, und andererseits soll sie ein offenes Ohr für Anliegen haben und bei Bedarf Unterstützung geben oder ermöglichen.

Die Phase des Berufseinstiegs ist von einem klaren Anfang gekennzeichnet, der Abschluss dieser Phase ist jedoch nicht eindeutig. Dieser wird subjektiv wahrgenommen, wie der folgende, dem Datenmaterial der Studie EABest (Keller-Schneider, 2010) entnommene Ausschnitt aus einer Supervisionssitzung mit einer Berufseinsteigenden illustriert:

Nun geht es mir gut, ich bin im Beruf und am Schulort angekommen. Ich fühle mich sicher und den Anforderungen gewachsen, auch wenn es anstrengend ist und ich noch vieles verbessern will! (Lara Tanner, 2009, zwei Dienstjahre, in Keller-Schneider, 2012, S. 39)

Doch das Ankommen im Beruf ist nicht gleichbedeutend mit Stehenbleiben. Bedingt durch den Wandel der Schule und durch eigene Ziele ist Weiterlernen angesagt. Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit wird damit auch zur Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung und leitet in weitere Professionalisierungsschritte über.

## Literatur

Allen, J.M. & Wright, S.E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (2), 136–151.



- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Münster: Waxmann.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 85–117.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Behr, F.B. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung. Determinanten des Weiterbildungsverhaltens von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 463–482.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M. & Kaiser, G. (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 509–542.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Buchwald, P. & Hobfoll, S.E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51 (4), 247–257.
- Combe, A. (2005). Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 69–90). Wiesbaden: Springer VS.
- Combe, A. (2015). Schulkultur und Professionstheorie. Kontingenz als Handlungsproblem des Unterrichts. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 117–136). Wiesbaden: Springer.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Fives, H. & Buehl, M.M. (2012). Spring cleaning for the ‘messy’ construct of teachers’ beliefs. In K.R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, Volume 2* (S. 471–499). Washington: APA.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education* (S. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 639–665.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion* (S. 155–175). Innsbruck: Link.
- Henecka, H.P. & Lipowsky, F. (2002). Berufseinstiege von Lehramtsabsolventen. In H. Melenk (Hrsg.), *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg* (S. 251–266). Freiburg: Fillibach.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, S. & Munz, A. (2010). Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. Ein Rahmenkonzept biografischer Weiterbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 73–87). Münster: Waxmann.
- Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers: eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis*. Weinheim: Juventa.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44 (3), 513–524.



- Huberman, M.** (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31–57.
- Keller-Schneider, M.** (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M.** (2012). Grundschullehrer/innen – kompetent und beansprucht? In F. Hellmich, S. Förster & F. Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven* (S. 39–49). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, M.** (2014). Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeutung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (2), 101–117.
- Keller-Schneider, M.** (2015). Mit der Klasse umgehen. Anforderungen zur Klassenführung unter berufsspezifischer Perspektive. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 5, 40–55.
- Keller-Schneider, M.** (2016a). Professionalisierung in Praxisphasen. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 156–173). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M.** (2016b). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63 (4), 305–314.
- Keller-Schneider, M.** (2016c). Selbstregulation im Umgang mit Anforderungen – Hochschullehre als Angebot und die Bedeutung von Motivation und Volition für den Lernertrag. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 6, 133–153.
- Keller-Schneider, M.** (2017). Die Wahrnehmung von Anforderungen durch Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase im Vergleich mit angehenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10 (2), in Vorbereitung.
- Keller-Schneider, M., Arslan, E., Maas, J. & Hericks, U.** (2017). Anforderungen zur Planung von Unterricht und ihre Wahrnehmung von in Ausbildung stehenden und berufseinsteigenden Lehrpersonen – ein Vergleich deutscher und schweizerischer Lehrpersonen. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 7, in Vorbereitung.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U.** (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Krauss, St. & Bruckmaier, G.** (2014). Das Expertenparadigma in der Forschung zur Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 241–261). Münster: Waxmann.
- Lauper, D., Tschopp, M., Hasler, S. & Keller-Schneider, M.** (2017). *Weiterbildung in der mittleren Berufsphase* (internes Arbeitspapier). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S.** (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lipowsky, F.** (2003). *Wege in den Beruf – beruflicher Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J.** (Hrsg.). (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Meyer, B. E. & Kiel, E.** (2013). Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (1), 23–41.
- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen (LEMO). Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H. D.** (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern. Formen, Ursachen, Folgerungen*. Stuttgart: Klett.
- Müller Kucera, K. & Stauffer, M.** (2003). *Wirkungsvolle Lehrkräfte rekrutieren, weiterbilden und halten. Nationales thematisches Examen der OECD. Grundlagenbericht Schweiz*. Aarau: Coreched.
- Neuweg, G. H.** (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H.** (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 301–309.

- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Prange, K. (2000). Was für Lehrer braucht die Schule? Zum Verhältnis von Profession, Didaktik und Lehrerethos. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunter (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 93–103). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (4), 244–268.
- Schneuwly, G. (1996). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern* (EDK-Dossier 40 A). Bern: EDK.
- Schvaneweldt, R. W., Durso, F. T., Goldsmith, T. E., Breen, T. J., Cooke, N. M., Tucker, R. G. & Demaio, J. C. (1985). Measuring the structure of expertise. *International Journal of Man-Machine Studies*, 23 (6), 699–728.
- Selye, H. (1976). *Stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1029–1038.
- SKBF. (Hrsg.). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J. & van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), 329–350.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Czerwnka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Bern: Peter Lang.
- Veenman, S. (1984). *Perceived Problems of Beginning Teachers*. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143–178.
- Vögeli-Mantovani, U. (2011). *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit*. Aarau: SKBF.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

## Autorin und Autor

Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, m.keller-schneider@phzh.ch  
 Uwe Hericks, Prof. Dr., Philipps-Universität Marburg, hericks@staff.uni-marburg.de